

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

**Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka
z pohledů speciálních pedagogů**

**Competence of Special Pedagogue and Social Worker from the
Special Pedagogues' Perspective**

Bakalářská práce: 12-FP-KSS-1007

Autor:

Marie Gerlová

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Václava Tomická, Ph. D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
56	6	0	14	25	1

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marie Gerlová**
Osobní číslo: **P10000037**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**
Název tématu: **Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FONTANA, D., 1997. Psychologie ve školní praxi. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

HELUS, Z., 2007. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

KRAUS, B., 2008. Základy sociální pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

LECHTA, V. (ed), 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

PRŮCHA, J., 2002. Moderní pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071786314.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

Čestné prohlášení

Název práce: Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka
z pohledu speciálních pedagogů

Jméno a příjmení autora: Marie Gerlová

Osobní číslo: P10000037

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložila elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedla jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 12. 12. 2013

Marie Gerlová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PhDr. Václavě Tomické, Ph. D. za udílení cenných rad, připomínek a za trpělivost při vedení bakalářské práce.

Děkuji také svojí rodině, která mě při tvorbě této práce podporovala a prokázala se nevídanou trpělivostí.

V neposlední řadě děkuji všem, kteří vyplnili dotazník a přispěli tak ke splnění podmínek výzkumu.

V Liberci dne.....

Název bakalářské práce: Kompetence speciálního pedagoga a sociálního pracovníka z pohledu speciálních pedagogů

Jméno a příjmení autora: Marie Gerlová

Akademický rok odevzdání práce: 2013/2014

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Václava Tomická, Ph. D.

Anotace: Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku možného zavedení pozice školského sociálního pracovníka do českého školského systému. Tato pozice v České republice není zavedena, ovšem ve světě již zřízena je a zaznamenává značné úspěchy. Teoretická část se zabývá kompetencemi speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, kompetencemi školského sociálního pracovníka, integrací a inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách. Empirická část je zaměřena na analýzu získaných dat. Tyto data byla získána dotazníkovým šetřením. Dotazníkové šetření bylo určeno pro pedagogické pracovníky na školách, školní psychology a sociální pracovníky. Dotazníkové šetření bylo součástí širšího výzkumu, který byl organizován Katedrou sociálních studií a speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Toto šetření probíhalo v Libereckém a Ústeckém kraji. Podílelo se na něm osm studentů speciální pedagogiky a osm studentů sociální práce. Cílem celého šetření bylo zjištění názoru školských pracovníků na zavedení pozice školského sociálního pracovníka, co by měl vykonávat, co by bylo nutné zavést, aby tato pozice mohla být v České republice zavedena.

Klíčová slova: speciální pedagog, sociální pracovník, školský sociální pracovník, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, integrace, inkluze

Title of Bachelor Thesis: Competence of Special Pedagogue and Social Worker from the Special Pedagogues' Perspective

Author: Marie Gerlová

Academic year of the bachelor thesis submission: 2013/2014

Supervisor: PhDr. Václava Tomická, Ph. D.

Summary: The Bachelor Thesis is specialized in the issue of the possible introduction of the position school Social Worker in The Czech Education System. This position is not established in The Czech Republic however in the world it has existed and it is very successful. The theoretical part deals with special education teacher's and social worker's competences and integration as well as inclusion of pupils with special educational need at schools. The empirical part aims at analysis of gained data. The data was obtained by the questionnaire survey. The questionnaire survey was intended for pedagogical school workers, school psychologist and social workers.

This investigation was one part of a broader research which was organized by The Department Education of Special Pedagogue and Social Studies Technical University in Liberec. The survey took place in Ústí nad Labem and Liberec Region. Eight students of Special Pedagogy and eight students of Social Work participated in it. The investigation was to determine the view of school staffs to introduce the position of School Social Worker what to do and what would be necessary to establish this position in The Czech Republic

Key words: special pedagogue, social worker, school social worker, pupils with special education need, integration, inclusion

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1.Speciální pedagog.....	10
1.1 Osobnost pedagoga.....	10
1.2 Speciální pedagog a kompetence speciálního pedagoga.....	12
1.3 Oblasti působení speciálního pedagoga.....	13
1.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	14
1.3.2 Speciálně pedagogická centra.....	15
1.3.3 Střediska výchovné péče.....	16
1.3.4 Školní poradenská činnost.....	17
1.3.5 Projekt RAMPS – VIP III	17
2.Sociální pracovník.....	19
2.1 Kompetence sociálního pracovníka.....	20
2.2 Úrovně sociální práce.....	21
2.3 Školní sociální pracovník.....	21
3.Integrace a inkluzivní vzdělávání.....	24
Empirická část.....	32
4.Cíl empirické části a stanovení předpokladů.....	32
5.Metodika výzkumu.....	33
5.1 Popis zkoumaného vzorku.....	35
5.2 Získaná data a jejich interpretace.....	39
6.Ověření stanovených předpokladů.....	50
Závěr.....	53
Navrhovaná opatření.....	54
Seznam použitých zdrojů.....	55
Příloha.....	57
Dotazník „Školní sociální pracovník v ČR“	57

Úvod

Bakalářská práce se zabývá možným zavedením pozice školního sociálního pracovníka v českém školském systému, jeho kompetencemi a možnostmi spolupráce s dalšími odborníky, hlavně se speciálními pedagogy. Snaha o zavedení pozice školního sociálního pracovníka reflektuje současný stav v českém školství. Současným trendem je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a do budoucna bude snaha ubírat se směrem k inkluzi. Podstatou integrace je právo každého člověka vzdělávat se ve svém přirozeném prostředí, podmínky pro vzdělávání by se měly přizpůsobovat specifickým potřebám žáka. Inkluze však předpokládá takovou společnost, která přijímá každou odlišnost a tuto skutečnost bere jako přínos. Inkluze bude však pro naši společnost těžkým úkolem do budoucnosti.

Pokud má být integrace úspěšná, měl by se žák vzdělávat nejen ve svém přirozeném prostředí, ale měl by být i vrstevníky přijímán. V této problematice by mohl být nápomocen třídnímu učiteli a speciálnímu pedagogovi právě školský sociální pracovník. A nejen integrace je aspektem, kvůli kterému by mohla být pozice školského sociálního pracovníka ustanovena. Ve školách nacházíme dost velké množství žáků ze sociálně slabých rodin, žáků s poruchami chování, vzhledem k otevřeným hranicím a volnému pracovnímu trhu, i žáků z rodin cizinců. A právě školní sociální pracovník by mohl být nápomocen v jejich adaptaci na nové prostředí, v začleňování mezi vrstevníky či v komunikaci s rodinou žáka či v komunikaci s dalšími institucemi. Tato pozice není v ČR ustanovena, legislativa ošetřuje pouze všeobecné kompetence sociálního pracovníka. O školní sociální práci se téměř nezmiňuje.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření, které zjišťovalo potřebu zavedení pozice školského sociálního pracovníka.

Teoretická část

1. Speciální pedagog

Tato kapitola se zabývá osobností pedagoga jako takového, funkcí speciálního pedagoga. Je důležité také zmínit legislativní rámec funkce speciálního pedagoga, kompetence speciálního pedagoga, ale také oblasti působení speciálního pedagoga v českém školském systému.

Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění (Slowik 2007, s. 15).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů definuje termín **pedagogický pracovník**. Dle § 2 tohoto zákona je pedagogický pracovník ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného. Pedagogickým pracovníkem je také ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů vymezuje také, kdo přímou pedagogickou činnost vykonává. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

1.1 Osobnost pedagoga

Pedagog je činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, který je zodpovědný za jeho účinnost a úspěšnost. Pedagog je iniciátorem pedagogicko-vzdělávacího procesu, je jejím organizátorem. Musí také být schopen hodnotit dosažené výsledky. Vytváří obsah výchovně-vzdělávací činnosti a volí vhodné formy, prostředky a metody ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců, přihlíží také na podmínky, za kterých výchova probíhá (Jůva 2001, s. 55).

Dle Hladílka (2002, s. 64) je **pedagog** hlavním činitelem ve výchově, který svými morálními a profesními kvalitami podmiňuje průběh i výsledek celého výchovného procesu. Na osobnost pedagoga jsou kladeny značné nároky, je středem pozornosti žáků, rodičů, ale i celé

veřejnosti. Ve středu pozornosti není jen plnění očekávaných výchovně-vzdělávacích výsledků, ale také pedagogovo chování ve škole i na veřejnosti.

Základní kvality pedagogovi osobnosti, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí pedagogicko-výchovné činnosti, lze rozdělit do několika skupin. Jednou z podmínek účinného výchovně vzdělávacího působení je pedagogova **hodnotová orientace**. Pouze osobnost, která zastává demokratické ideály, s humanitním a vlasteneckým cítěním, může tyto hodnoty přenést na svoje svěřence. Musí se dle sdělených názorů projevovat i ve vlastním chování, každý rozpor mezi slovy a činy narušuje úspěch výchovného působení. Hodnotová orientace pedagoga by se měla opírat o jeho kvalitní vzdělání. Základem pedagogické činnosti je **hluboké všeobecné vzdělání a široký rozhled filosofický, politický, vědecký a kulturní**. Další důležitou součástí kvalitního vzdělání pedagoga je **teoretické i praktické odborné vzdělání v oboru**, kterému pedagog vyučuje, ale také **hluboké pedagogické vzdělání, praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky**. Významnou roli hrají dovednosti a návyky pedagoga, které lze rozdělit do tří skupin, jsou jimi **komunikační dovednosti, organizační dovednosti a rétorické dovednosti**. Pedagogický proces klade vysoké nároky na rysy pedagogovy osobnosti, které ovlivňují průběh a výsledky tohoto procesu:

- tvořivost - schopnost a snaha hledat nové,
- zásadový morální postoj - kladný vztah k práci, ukázněnost, pevná vůle, pedagogovo humanistické myšlení, zastávání demokracie a vlastenectví,
- pedagogický optimismus - pozitivní postoj k práci, důvěra v účinnost pedagogického působení, vkládání důvěry v schopnosti a znalosti žáka,
- pedagogický takt - schopnost sebeovládání, sebeovládání při jednání s žáky,
- pedagogický klid - trpělivost a vysvětlovat problematiku tak, aby ji žáci pochopili, schopnost soustředění
- hluboký přístup k žákům - snaha poznat a pochopit žáky, pracovat v souladu s jejich individualitou,
- přísná spravedlivost - jednotně přistupovat ke všem žákům a nepreferovat některé žáky, nepodléhat vlastním náladám a cizím vlivům (Jůva 2001, s. 56-58).

Navíc k různým stránkám osobnosti učitele, které byly doposud probírány, jsou určité doklady pro to, že úspěšní učitelé bývají vybaveni něčím, co lze označit jako „žádoucí profesionální postoje“. To znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti (Fontana 1997, s. 366).

Helus (2007, s. 265) řadí mezi základní kompetence učitele odolnost vůči zátěžím. Učitelská profese je profesí se zvýšenou zátěží stresem. Pokud učitel není schopen stresu odolávat, podléhá mu, vytváří nepříznivé psychosociální klima ve třídě a přenáší své problémy na žáky. Během výuky se musí učitel soustředit na práci s učivem, ale i řešit problém s kázní a vyrušováním, musí dodržet časový plán, musí se často pohotově rozhodovat. K velké zátěži učitelů také přispívá, že žáci stále častěji projevují nezájem a výuku a nechut' ke škole. Zvládání stresu a předcházení jeho důsledkům musí tedy být jednou ze základních kompetencí učitele. Stresovaný učitel může své žáky demoralizovat a demotivovat.

1.2 Speciální pedagog a kompetence speciálního pedagoga

Speciální pedagog, je takový pedagog, který má kvalifikaci a odpovídající vzdělání pro pedagogickou (výchovnou nebo vzdělávací) práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Lze dále rozlišit speciálního pedagoga – logopeda, speciálního pedagoga – psychopeda apod. (Pešatová, Tomická 2007, s. 38).

HadjMousová (2002, s. 5–18) zařazuje speciálního pedagoga mezi nejčastější poradce u nás, spolu s psychologem, popřípadě s výchovným poradcem. Speciální pedagog je kvalifikován pro poradenství u osob s postižením či jinak vyžadujících zvláštní péči. Poradce (tedy i speciální pedagog) by měl být citlivý k problémům druhého člověka, měl by dokázat snadno navazovat sociální kontakty. Měl by být schopen empatie, být pružný a schopný adaptace. Tyto schopnosti napomáhají poradci přizpůsobit se klientům a reagovat na jejich specifické potřeby. Vzhledem k náročnosti výkonu profese by měl být poradce stabilní a vyvážená osobnost, která je schopna udržet si dostatečný odstup a odolnost, což souvisí i s nutnou vysokou tolerancí k frustraci. I přes to, že ne vždy lze případ vyřešit optimálně, měl by být poradce osobnost v zásadě optimistického ladění, aby byl schopen optimisticky ovlivňovat i své klienty.

Během svojí profesionální přípravy by měl poradce (speciální pedagog) nabýt kompetencí nezbytných pro svoji činnost. Základní z kompetencí speciálního pedagoga jsou dostatečné znalosti a vědomosti v psychologii, speciální pedagogice a dalších potřebných oborech, znalost teorií osobnosti a poradenských směrů, znalost metod a technik diagnostiky a intervence v poradenství. Pro dobrou spolupráci s dalšími poradenskými zařízeními musí být speciální pedagog dobře orientován v poradenském systému jak obecně, tak i konkrétně v regionu, kde působí. Při spolupráci s rodiči školou i s dalšími poradenskými institucemi je potřebné, aby byl schopen jasně a srozumitelně formulovat sdělení, znal právní a etické normy, týkající se činnosti poradce. Musí být schopen a ochoten se vzdělávat, být otevřen novým obecným poznatkům, ale i poznatkům týkajícího se profesního zaměření či konkrétního případu (HadjMoussova 2002 s. 19).

Nároky na vzdělání speciálního pedagoga jsou popsány v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd*

- a) *zaměřené na speciální pedagogiku,*
- b) *zaměřené na pedagogiku předškolního věku, nebo na přípravu učitelů základní školy, nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou,*
- c) *studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).*

1.3 Oblasti působení speciálního pedagoga

Speciální pedagog může působit v několika školských poradenských pracovištích či jako poradenský pracovník přímo na škole. Mezi školská poradenská zařízení patří speciálně-pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny či střediska výchovné péče. V současnosti jsou tyto zařízení velkým přínosem a pomocí při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytováním poradenských služeb ve školách a školských

poradenských zařízeních se věnuje vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. Tato vyhláška definuje obsah poradenských služeb a typy školských poradenských zařízení, náplň činností jednotlivých zařízení a také postihuje poskytování poradenských služeb přímo ve škole.

Školská poradenská zařízení jsou určena jak pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, tak pro školy a školská zařízení. Zajišťují informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči, napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými, popřípadě s dalšími orgány a institucemi (Švarcová 2005, s. 78).

1.3.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Novosad (2000, s.101) označuje jako nejznámější typ poradenského zařízení zaměřujícího se na výchovu a školní vzdělávání dětí a mládeže pedagogicko-psychologické poradny. Činnost poraden koordinuje jednotlivý školský úřad v okrese. S klienty pracuje v pedagogicko-psychologické poradně speciální pedagog, psycholog, logoped a sociální pracovník. Se všemi kroky konanými v pedagogicko-psychologické poradně musí souhlasit rodiče či zákonní zástupci dítěte. O vyšetření v poradně mohou zažádat rodiče, nebo zákonní zástupci dítěte, sám mladistvý, pedagog či ošetřující lékař.

Dle vyhlášky MŠMT ČR č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. poradna zajišťuje a poskytuje služby pedagogicko-psychologického poradenství a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při vzdělávání a výchově žáků. Poradna zajišťuje poradenskou činnost ambulantně na pracovišti poradny a zajišťuje také návštěvy pracovníků poradny na školách a školských zařízeních. Poradna zjišťuje připravenost žáků na školní docházku a vydává o ní odborný posudek, doporučuje zařazení žáka do příslušné třídy a školy a vhodnou formu jeho vzdělávání. Zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků, které nejsou zřízené pro žáky se zdravotním postižením a vypracovává odborné posudky a návrhy opatření pro školy školská zařízení. Poradna poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problému v osobním či sociálním

vývoji. Poradny poskytují metodickou podporu škole a prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci sociálně patologických jevů (Vyhláška MŠMT ČR 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.).

Hadj Moussová (2002, s. 27) popisuje služby poskytované pedagogicko-psychologickými poradnami, poradny především řeší výchovné a vzdělávací problémy žáků a studentů škol. Jde především v předškolním věku o zjišťování školní zralosti, pro povolení odkladu školní docházky je vyjádření poradny nezbytné. Pokud vyvstane podezření na specifické poruchy učení či jiné postižení, které by si vyžadovalo integraci žáka, poradny musí takového žáka vyšetřit. V takových případech spolupracuje poradna se speciálně pedagogickým centrem. Poradny řeší během školní docházky individuální problémy žáka, ale i případně ve školní třídě (např. šikana). Při volbě budoucího povolání poradny poskytují pomoc hlavně při zjišťování předpokladů k určitému typu studia či profese.

1.3.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogickými centry se zabývá ve své publikaci například Novosad (2000, s. 15), který popisuje tyto centra jako poradenské zařízení, které se specializují většinou na jeden určitý typ zdravotního postižení. Existují tedy speciálně pedagogická centra pro děti a mládež se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s vadami řeči, případně pro děti a mládež s kombinovanými vadami. Centra jsou zaměřena na širokou škálu cílových skupin, poskytují poradenské služby rodinám postižených dětí, školám, ostatním školským zařízením a dalším. Speciálně pedagogická centra zpracovávají kompletní podklady k rozhodnutí o zařazení dítěte do speciálního zařízení či do integrovaného zařízení a průběžně sledují úspěšnost vyšetřovaného jedince a vhodnost jeho zařazení. Vypracovává také návrh vhodného způsobu vzdělávání dětí a mladistvých s postižením a poskytuje metodickou či konzultační pomoc, provádí také depistáž zdravotně postižených v daném regionu. Nedílnou součástí činnosti speciálně pedagogického centra je komplexní diagnostika klienta, pomoc v oblasti profesního poradenství, podporu řešení problémů rodin se zdravotně postiženými dětmi, součástí činnosti speciálně-pedagogických center je také organizování akcí, které se zaměřují na otázky výchovy, vzdělávání a integrace populace s postižením.

Speciálně pedagogická centra jsou často zřizována při jednotlivých specializovaných školách, ovšem působení center je mnohem širší, protože se zabývají speciálně pedagogickým vedením a reedukací dětí s postižením integrovaných na běžných školách. S péčí o děti

s postižením integrovaných do běžných škol se dělí s pedagogicko-psychologickými poradnami. Intervence speciálně-pedagogických center může být zaměřena více individuálně a hlouběji protože zaměstnává více speciálních pedagogů. Speciálně pedagogická péče poskytovaná speciálně pedagogickými centry je dlouhodobá a trvá celou dobu školní docházky dítěte, intervence pedagogicko-psychologických poraden bývají častěji pouze krátkodobé (HadjMousova 2002, s.28).

1.3.3 Střediska výchovné péče

Mezi pracoviště, kde je poskytována poradenská činnost patří v neposlední řadě i střediska výchovné péče. Střediska výchovné péče poskytují péči ambulantně i internátní formou, ovšem poskytují i poradenskou péči a pomoc dětem, mladistvým i jejich rodičům, učitelům, ale i vychovatelům. Jedním z cílů středisek výchovné péče je depistáž a podchycení dětí a mladistvých již při prvních signálech, které by mohli naznačovat možné poruchy chování, věnují se i dětem z asociálních rodin. Předcházení závažnějším problémům, jako jsou kriminalita dětí a mládeže, toxikomanie, či prostituce je základním cílem středisek výchovné péče. Vhodnou intervencí dochází u mnoha klientů k nápravě nebo zmírnění poruchy chování a předchází se tímto umístění klienta do výchovného či diagnostického ústavu. Velká pozornost je věnována i klientům propuštěným z ústavní výchovy, psychiatrické léčebny a podobně. Střediska výchovné péče spolupracují s ostatními poradenskými institucemi, se školami, ale i s orgány státní správy (Novosad 200, s. 116).

Podle HadjMousové (2002, s. 29) se střediska výchovné péče zabývají prevencí a terapií sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Zabývají se výchovnými problémy v jejich zvlášť závažné formě. Ve střediscích výchovné péče působí především speciální pedagogové, nejčastěji zaměření na etopedii, psychologové, často s klinickou specializací a psychoterapeuti. Hlavní náplň činnosti středisek výchovné péče tvoří psychoterapeutické intervence. Psychoterapeutická intervence je v tomto případě individuální, ale i skupinová a rodinná psychoterapie, popřípadě některý z typů sociálně psychologického výcviku. Nedílnou součástí působení středisek výchovné péče je prevence. Preventivní programy pro školy či kluby ohrožených a rizikových dětí a mládeže, kde se učí účelně využívat volný čas jsou nedílnou součástí činností organizovaných středisky výchovné péče.

1.3.4 Školní poradenská činnost

Vyhláška MŠMT ČR 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky 116/2011 Sb. ukládá, že ředitel školy (základní, střední, vyšší odborné) musí zabezpečit poskytování poradenských služeb ve škole. Tato činnost je zajišťována zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, může být však zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Poradenští pracovníci spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov, popřípadě s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Ve škole jsou poradenské služby zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérovému poradenství. Poskytují odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Měla by být poskytována metodická podpora učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy (vyhláška MŠMT ČR 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.).

Hadj Moussová (2002, s. 26) popisuje hlavní školní poradenské pracovníky jako převážně výchovné poradce a metodiky prevence sociálně patologických jevů. Zmiňuje se, ale také o tom, že již na některých školách působí školní psychologové a speciální pedagogové. Toto personální obsazení závisí na potřebách školy, ale i na finančních možnostech školy. Speciální pedagog je na každé specializované škole pro handicapované děti, ale rovněž i na běžných školách s velkým počtem integrovaných postižených dětí.

1.3.5 Projekt RAMPS – VIP III

Podporou funkce školního speciálního pedagoga a psychologa se zabývá projekt RAMPS – VIP III. Tento program navazuje na dva předchozí projekty částečně financované z evropských fondů. První projekt byl zaměřen na oblast kariérového poradenství a v rámci tohoto projektu byly vytvořeny školní poradenská pracoviště na 100 školách v ČR. Druhý projekt byl zaměřen na prevenci rizik ve vzdělávání, který postupně rozšířil počet školních poradenských pracovišť na 175. Mezi obecné cíle projektu RAMPS – VIP III ve školských poradenských zařízeních a střediscích výchovné péče a podpořit činnost SVP ve vztahu ke školám, vytvořit integrovaný systém metodické podpory školních a školských poradenských služeb. Další z obecných cílů projektu je zpřesnění diagnostických

a intervenčních nástrojů a postupů pro poradenské služby a v neposlední řadě vytvoření systému programů doplňkového vzdělání pedagogických pracovníků pro pracovníky poskytující poradenské a preventivní služby ve školství. Celý projekt je členěn na 6 klíčových aktivit, mezi které patří podpora školám v práci s vyrovnávacími opatřeními, metodická a supervizní podpora pro školní poradenská pracoviště, metodická a supervizní podpora pro školská poradenská zařízení a střediska výchovné péče, zaměření na kvalitu a efektivitu poskytovaných poradenských služeb, vzdělávání poradenských pracovníků na úrovni škol a školských poradenských zařízení, poradenská péče o žáky zajišťovaná středisky výchovné péče. Do projektu bude zapojeno asi 415 odborníků, kterými budou školní psychologové a školní speciální pedagogové, pracovníci středisek výchovné péče, metodici pro školy a poradenská pracoviště, analytik projektu a metodici pro vzdělávání. Finanční prostředky budou v 85% čerpány na pracovníky ve školách, metodiky a pracovníky středisek výchovné péče. Předpokládaný rozpočet tohoto projektu je necelých 260 milionu korun. Ze státního rozpočtu bude financováno pouze 15 % z celkového rozpočtu (MŠMT, zápis z odborné diskuze).

2. Sociální pracovník

Tato kapitola se věnuje funkci sociálního pracovníka, kompetencemi potřebnými pro výkon této profese, legislativním zastřešením sociální práce a seznamu s oblastmi působení sociálního pracovníka. Funkce sociálního pracovníka je velice náročná jak na vzdělání pracovníka, tak na jeho vlastnosti, postoje a schopnosti. Profese sociálního pracovníka má velmi důležitou roli v sociálních službách. Důležité je také definovat sociální práci samotnou. Matoušek a kol. (2003) ji definuje v publikaci *Metody a řízení sociální práce. Sociální práce je společenskovední disciplína i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (např. chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti). Sociální práce se opírá jednak o rámec společenské solidarity, jednak o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout způsobilosti k sociálnímu uplatnění nebo ji získat zpět. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky. U klientů, kteří se již společensky uplatnit nemohou, podporuje sociální práce co nejdůstojnější způsob života* (Matoušek a kol. 2003, s. 11).

Funkcí sociálního pracovníka se zabývá zákon č. 108/ 2006 Sb., o sociálních službách, konkrétně § 109. Dle kterého sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy, zabezpečuje sociálně právní poradenství, vykonává analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, vykonává odborné činnosti v zařízeních, které poskytují služby sociální prevence, depistážní činnost, krizovou pomoc, sociální poradenství a sociální rehabilitaci. § 110 téhož zákona určuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka. Mezi základní předpoklady patří způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a také odbornou způsobilost. Odbornou způsobilost pro výkon povolání sociálního pracovníka vymezuje jako vyšší odborné vzdělání získané v oborech zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální a humanitní práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost, nebo vysokoškolské vzdělání zaměřené na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, či jiné vysokoškolské vzdělání s absolvováním akreditovaných kurzů v rozsahu nejméně 200 hodin a praxe při výkonu povolání sociálního pracovníka v trvání

nejméně 5 let, nebo vzdělání střední s maturitní zkouškou v oboru sociálně právním ukončeného nejdéle do 31.12. 1998, s absolvováním akreditovaných kurzů o rozsahu nejméně 200 hodin a praxe nejméně 10 let při výkonu povolání sociálního pracovníka. Zákon č. 108/2006 o sociálních službách v § 111 specifikuje další vzdělávání sociálního pracovníka. Sociální pracovník musí absolvovat další vzdělávání v rozsahu 24 hodin za rok, čímž si obnovuje, doplňuje a upevňuje kvalifikaci. Zaměstnavatel je povinen toto další vzdělávání zabezpečit. Další vzdělávání sociálních pracovníků se uskutečňuje formou speciálního vzdělávání zajišťovaného vysokými školami a vyššími odbornými školami, účastí na akreditovaných kurzech, formou odborné stáže v zařízeních sociálních služeb či účastí na školicích akcích.

2.1 Kompetence sociálního pracovníka

Matoušek (2003, s. 52, 53) popisuje obecné předpoklady a dovednosti pracovníka pomáhající profese, tudíž i sociálního pracovníka. Mezi obecné předpoklady patří **zdatnost a inteligence**, touha obohacovat své znalosti, seznamovat se s novými teoriemi a praktickými technikami, ale také předpokládá emoční a sociální inteligenci, které by se měli stát přirozenou součástí osobnosti. Dalším předpokladem je **přitažlivost**. Čímž se rozumí nejen fyzický vzhled, ale i to jak klient může vnímat určitou názorovou příbuznost, chování sociálního pracovníka, odbornost, pověst a jednání s klienty. **Důvěryhodnost** je pro výkon profese sociálního pracovníka dalším ze stěžejních předpokladů. Autor důvěryhodnost rozděluje ještě na další složky a to na diskrétnost, spolehlivost, porozumění a adekvátní využívání moci. **Komunikační dovednosti** jsou nezbytné pro profesi sociálního pracovníka. Komunikační dovednosti neposkytují klientovi pomoc, jsou však nezbytné k tomu, aby pracovník mohl navázat vztah s klientem a začít s řešením jeho problémů.

Vzhledem ke zmíněným předpokladům, dovednostem, ale i nutnému vzdělání sociálních pracovníků je velice těžké splnit všechny požadavky kladené na sociálního pracovníka. Přesto na kompetencích a požadavcích pro výkon této profese je možné pracovat při výkonu zaměstnání a v průběhu praxe. Důležitý je kladný přístup k práci sociálního pracovníka a snaha pomoci svému klientovi či klientům k sociálnímu uplatnění.

2.2 Úrovně sociální práce

Činnosti sociální práce se zpravidla rozlišují na několik úrovní. Úrovně sociální práce popisuje v jedné ze svých publikací Matoušek (2003, s. 14). Rozděluje sociální práci na mikroúroveň, střední úroveň a makroúroveň. **Mikroúroveň sociální práce** představuje vedení práce či práce formou případové studie což je individuální podporování klientovi schopnosti vyrovnat se s problémy. Stěžejní formou práce s případem je poradenství, což může být doplněno o jiné formy sociální práce. Termín vedení případu (case management) akceptuje koordinační a mediační činnost sociálního pracovníka. Tento termín se užívá pouze několik posledních desetiletí. **Střední úroveň** se myslí práce s rodinou nebo malou sociální skupinou. Forma práce s malou sociální skupinou může být uskutečňována například v podobě víkendových programů pro rizikovou městskou mládež, kurzy sociálních dovedností a rekvalifikační kurzy pro nezaměstnané, programy pro seniory v klubech důchodců, job-kluby organizované úřady práce. Práce s rodinou může být zaměřena jen na jednu konkrétní rodinu, nebo na skupinu rodin, které mají stejný problém. Práce se skupinou rodin se týká hlavně poradenství, například rodinám s adoptovanými dětmi, poradenství rodičům v rozvodu, či osvěta pro rodiče dětí experimentujících s drogami. Práce s konkrétní rodinou je orientovaná na cíle obecnější, jako je zlepšení fungování rodiny, vyjasnění rodinné komunikace a vymezení rolí členů rodiny. **Makroúroveň sociální práce** představuje především komunitní práci, která spočívá v organizaci akcí určitého lokálního společenství a jejím cílem je naplnění určité lokální potřeby, nebo řešení lokálního problému. Sociální pracovník může problém analyzovat, plánovat postup, iniciovat akci, řídit činnost účastníků, akci propagovat a hodnotit účinky této akce.

2.3 Školní sociální pracovník

V českém školském systému funkce školního sociálního pracovníka neexistuje. Sociálně výchovnou činnost na školách zastávají hlavně třídní učitelé, výchovní poradci či školní psychologové. Vzhledem k současnému stavu školství, k trendu inkluzivního vzdělávání, vzhledem k multikulturnímu vzdělávání by byla funkce sociálního pracovníka na školách funkcí velice vítanou a potřebnou. Mohl by pomoci s adaptací integrovaných žáků, mohl by pracovat s třídním kolektivem tak, aby byl určitý žák či žáci přijímány do skupiny lépe, či by mohl řešit nepříznivou sociální, nebo rodinnou situaci dítěte přímo na školách, a spolupracoval by s ostatními organizacemi.

I když zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v úvodním ustanovení mluví o předpokladech pro výkon povolání sociálního pracovníka a zmiňuje se i o sociální práci ve školách a školských zařízeních, dále v tomto zákoně o sociální práci ve školách a školských zařízeních není žádná zmínka. *Tento zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách, nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, ve zdravotnických zařízeních, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových domech* (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 1, článek 2). Náplň sociálně výchovné činnosti na školách popisuje Kraus (2008, s. 114). Dle Krause by měl sociálně-výchovnou činnost, vedle učitelů, vykonávat především samostatný profesionální pracovník. V Německu se mluví o sociální práci ve škole jako o poměrně nové oblasti. Ještě koncem 60. let minulého století existovala striktní hranice mezi pedagogikou a oblastí pomoci mládeži. Na nově vznikajících školách má však sociální práce své místo, kde může preventivně působit na žáky a učitele a pomáhat jim při překonávání různých krizí. Je provozována různorodými subjekty a využívá vlastních metodických postupů. Kraus také popisuje všeobecné cíle a úkoly sociální (sociálně-výchovné) práce ve škole. Mezi všeobecné cíle a úkoly patří:

- zabránit projevení odchylek v chování žáků v rámci školy,
- podpora sociálních dovedností dětí a mládeže pomocí cílených akcí a nabídkou činností,
- zprostředkovávat spolupráci mezi mimoškolní prací s mládeží a činností v rámci školy,
- spolupracovat s učiteli a žáky a na základě spolupráce se starat o různé skupiny žactva, upozorňovat rodiče postižených, sociálně vybočujících a handicapovaných žáků na pomocné a podpůrné programy (Kraus 2008, s. 114).

I když v českém školském systému funkce školského sociálního pracovníka zavedena stále není, není pravda, že by tato funkce neexistovala v ostatních státech Evropy, či ve světě. Školská sociální práce se začala rozvíjet na přelomu 19. a 20. století v USA a Velké Británii. Na počátcích byla školská sociální práce zaměřená hlavně na pomoc dětem ze sociálně slabých rodin a poté se zaměřovala i na podporu školní docházky a dále se pole působnosti školské sociální práce rozšířilo v souvislosti se stoupajícím výskytem sociálních problémů

na školách. Hlavním cílem školských sociálních pracovníků bylo fungovat jako spojující článek mezi školou, rodinou a komunitou. Hlavní pracovní metoda byla případová studie, další aktivity se zabývali prací se třídou nebo skupinou a také krizovou intervencí v rodině. Od počátků činnosti školského sociálního pracovníka byla tato funkce součástí týmové práce školy a byla přímým zaměstnancem školy. V USA došlo k rozšíření školské sociální práce a v roce 1978 byl vytvořen jednotný rámec školské sociální práce, který funguje i jako jakýsi kodex pro školské sociální pracovníky. V 70. letech minulého století se můžeme setkat se školským sociálním pracovníkem i v německy hovořících zemích. V počátcích se ale zvedla vlna odporu proti funkci školského sociálního pracovníka, protože v těchto zemích má dlouhou tradici sociální pedagogika. Průlom nastal až s rozšířením projektu „German-Youth Institut“, díky kterému v praxi bylo docíleno výrazného snížení sociálně-patologických jevů na školách. V dnešní době mají dlouhodobou zkušenost se školskou sociální prací i státy jako Argentina, Austrálie, Estonsko, Finsko, Německo, Ghana, Hong Kong, Maďarsko, Japonsko, Korea, Makedonie, Mongolsko, Saudská Arábie, Singapur, Srí Lanka, Švédsko, Thajsko, Spojené Arabské Emiráty a v neposlední řadě Velká Británie a USA (Levická 2008, s. 8,9).

Loukotová, Kropáčová (2008, s.80) definují školní sociální práci v našich podmínkách jako odbornou vědní disciplínu zabývající se pomocí a podporou žáků, pedagogů, ale i rodičů ve specifických sociálních situacích, které se vážou na školní vzdělávání a školní věk dítěte. Tyto situace vyžadují profylaxi, mediaci, sanaci nebo intervenci ze strany školského sociálního pracovníka. Ve školské sociální práci se uplatňuje princip aktivity, humanity, mezioborová spolupráce s ostatními odborníky, učiteli, rodiči a měl by se také dle Loukotové a Kropáčové uplatňovat princip nízkoprahovosti. Školská sociální práce by se měla řídit Standardy kvality sociálních služeb platnými v ČR. Mezi základní oblasti činností školní sociální práce řadí sociální poradenství, prevenci a intervenci (poradenství, semináře, besedy, volnočasové aktivity atd.), sanaci a intervenci (pomoc dětem se syndromem CAN, podpora dysfunkčních rodin atd.), mediaci, terapii a sociální rehabilitaci. Rozlišují i tři základní metody školské sociální práce: případovou, skupinovou a komunitní. Dělí také dvě základní pozice školského sociálního pracovníka, na jedné straně školský sociální pracovník, který je zaměstnancem školy (v ČR zastává úkoly v této oblasti výchovný poradce či metodik prevence sociálně-patologických jevů), na druhé straně školský sociální pracovník, který je zaměstnancem jiné instituce a působí na školu a žáky zvnějška.

3. Integrace a inkluzivní vzdělávání

Motto: „*Misto abychom některé děti seskupovali na základě vyjádření, že jsou určitým způsobem zvláštní, měli bychom si uvědomit, že zvláštní jsou všechny děti. Naším cílem tedy je zacházení se všemi dětmi jako s osobnostmi, přičemž individualitu považujeme za něco, co je potřeba respektovat*“ Doc. PhDr. Marie Černá (v předmluvě publikace Kurs integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami)

Tato kapitola se zabývá integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivním vzděláváním. Toto téma se bezprostředně týká také funkce speciálního pedagoga a potenciální funkce sociálního pracovníka na školách, protože činnost speciálního pedagoga a sociálního pracovníka je velkým přínosem či téměř nezbytností pro kvalitní zvládnutí všech stránek integrace či inkluzivního vzdělávání.

Na legislativní úrovni se zabývá speciálními vzdělávacími potřebami zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), a také vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami jsou pro potřeby zákona vymezeny do tří kategorií na osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním znevýhodněním a osoby se sociálním znevýhodněním. Za zdravotní postižení se, pro potřeby tohoto zákona, považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, ale také souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotní znevýhodnění je vymezeno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociální znevýhodnění je vymezeno pro účely tohoto zákona, jako rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení po udělení azylu na území ČR (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Tento zákon deklaruje právo dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání, jehož formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Podpůrná a vyrovnávací opatření, na které mají nárok děti, žáci

a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Těmito opatřeními jsou:

- speciální metody, formy a postupy,
- využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů,
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb a zajištění služeb asistenta pedagoga,
- snížení počtu žáků třídy nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která by zohledňovala speciální vzdělávací potřeby žáka.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/ 2005 Sb.,ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. vymezuje také formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat několika formami výuky, a to **formou individuální integrace**, čímž se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, nebo ve výjimečných případech ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Dalším druhem vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením je **skupinová integrace**. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení či studijní skupině, která je zřízená pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole, nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Další formou vzdělávání žáků se zdravotním postižením je **vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením** a nebo kombinací všech již zmíněných forem.

Lechta (2010, s.30) popisuje tři stupně integrace dětí s postižením. Prvním stupněm je lokalizovaná integrace, což jsou zřízené speciální třídy, v běžných školách, přičemž se děti s postižením prakticky nekontaktují s intaktními žáky. Druhým stupněm je sociální integrace, při které se tyto dvě skupiny setkávají při určitých činnostech, například při stravování, společných akcích školy a podobně. Teprve při funkční integraci jsou žáci s postižením zařazováni do běžných tříd.

Pokud chceme mluvit o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je nutné vymezit a objasnit samotný pojem integrace. *Obecně znamená pojem integrace plné začlenění jedince s postižením do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí v co největší možné míře* (Pešatová, Tomická 2007, s.33).

Strnadová a Hájková oproti tomu (2010, s. 13) popisují integraci v širším slova smyslu, jako široké mezinárodní hnutí současné doby, které prosazuje práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné kultuře, která nikoho nevylučuje a nevylučuje.

Integrace se pokládá za vzájemný proces, ve kterém se obě strany k sobě přibližují a mění se, takže roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace spočívá v možnosti vytvořit v kontextu rovnosti šanci vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými. To znamená brát i dávat na obou stranách (Mühlpachr 2004, s. 12).

Pokud se budeme věnovat integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, je potřeba zmínit, že ve světě se objevili první tendence zařadit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol v 70. letech minulého století například v Austrálii a USA. V roce 1975 byl v USA přijat zákon, který vyžadoval zařazení dětí se speciálními potřebami do společnosti, který měl zásadní vliv na postavení žáků s postižením. V osmdesátých letech tento vliv zesílil především díky snaze rodičů těchto žáků, kteří důsledně požadovali zajištění vzdělání svým dětem. I přes různé výhrady některých pedagogů převládlo mínění, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo se vzdělávat se svými vrstevníky v běžných třídách, současně byly předloženy argumenty, které dokazují, že integraci těchto žáků se celý vzdělávací systém zlevňuje (Lang, Berberichová 1998, s. 26).

Tomická, Pešatová (2007, s. 34) poukazují na fakt, že při integraci nejde jen o pouhé zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, ale že je velice důležité dodržovat určité postupy, které jsou s integrací spojené. Integrační zpráva a individuální vzdělávací plán jsou základní dokumenty v procesu integrace žáka. Tyto dokumenty vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Na základě těchto dokumentů musí být integrace doplněna o podpůrná opatření, kterými jsou speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání. Dále musí být doplněna zvláštními materiálními i personálními opatřeními. Nezbytná materiální opatření jsou například speciální učebnice, speciální didaktické, rehabilitační a kompenzační učební pomůcky, mezi personální opatření patří zařazení speciálního pedagoga, popřípadě asistenta pedagoga nebo asistenta pedagoga a také

zajištění sníženého počtu dětí ve třídě. Učitelé běžných typů škol potřebují speciální proškolení, aby byli schopni úspěšné integrace. Poradenskou pomoc je možné využívat ve speciálně pedagogických centrech, pedagogicko psychologických poradnách nebo i střediscích rané péče. Pracovníci těchto zařízení mohou za integrovaným dítětem dojíždět a vést učitele a rodiče při výuce a výchově žáka. Za hlavní přínos integrace považují fakt, že dítě se zdravotním postižením může zůstat v rodině, ve svém přirozeném prostředí. Naučí se v běžném prostředí žít, získají společenské zkušenosti a dovednosti, aby se dokázali prosadit v běžném životě.

Klíčovým nástrojem pro odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je individuální vzdělávací plán. Vytvoření vhodného individuálního vzdělávacího plánu je závislé na:

- zjištění silných stránek dítěte, zjištění potřeb dítěte,
- pochopení pro očekávání rodičů dítěte,
- vhodném materiálním vybavení a technickém uspořádání školy,
- personálním zabezpečením
- sledování aktuální situace a kontrolování dosahování předem stanovených cílů (Lang, Berberichová 1998, s. 73, 74).

Individuální vzdělávací plán a jeho zpracování vyplývá ze zákona č. 561/2004 Sb. a z prováděcí vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Individuální vzdělávací plán může žákovi povolit ředitel školy na doporučení školského poradenského pracoviště, a to v případě žáka se speciálně vzdělávacími potřebami, či o žáka mimořádně nadaného. Za vypracování individuálního vzdělávacího plánu zodpovídá ředitel kmenové školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením a pro žáky speciální školy. Je součástí dokumentace žáka. Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu participují pracovníci speciálně pedagogických center či pedagogicko-psychologických poraden, samotné vypracování individuálního vzdělávacího plánu je v kompetenci třídního učitele za spolupráce s asistentem pedagoga a zákonných zástupců žáka. Přičemž individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, doporučení speciálně-pedagogického vyšetření a hlavně se souhlasem zákonného zástupce žáka.

Mühlpachr (2004, s. 10,11) popisuje podmínky zdařilé integrace, bez vytvoření těchto podmínek je nejen zbytečné, ale i nezodpovědné dítě s handicapem zařadit do běžné školy. Na integraci musí být připraveni rodiče žáka, ale i škola a to po všech stránkách. Žákovi s postižením musí být škola co nejvíce dostupná tak, aby nebyla nutná pomoc okolí. Materiální vybavení školy musí být na takové úrovni, aby mohl být dopad postižení co nejvíce odstraněn. Jako další důležitý aspekt úspěšné integrace popisuje připravenost pedagoga, nutnost znalostí speciální pedagogiky, protože pouhý entusiasmus může napáchat spoustu škod. A za naprosto klíčovou podmínku úspěšné integrace považuje bezproblémové přijetí žáka s postižením spolužáky. Tomu by měla předcházet příprava třídního kolektivu na příchod žáka s postižením. Je nutné, aby se žák s postižením integrující se do školy, třídy nestal terčem verbálních útoků, nebyl vyčleněn, aby nebyl sociálně izolován v sociální skupině.

S přípravou klimatu třídy, začleněním do kolektivu by mohl být nápomocný školský sociální pracovník, který by mohl pomocí různých her, či skupinových činností ukázat kladné schopnosti a vlastnosti integrovaného žáka a mohl by podpořit spolupráci ve skupině.

Lechta (2010, s. 29) uvádí, že v rámci integračního edukačního konceptu se nedělí žáci na dvě skupiny, na žáky intaktní a na žáky se speciálními potřebami, ale jedná se o jedinou sourodou skupinu žáků, kteří mají ale odlišné potřeby. Zjednodušeně lze říci, že integrace předpokládá přizpůsobení se žáka škole, oproti tomu inkluze se snaží přizpůsobit školu a školní prostředí žákovi. Změna z integrace na inkluzi znamená víc než jakousi modní změnu, inkluze vyžaduje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a sestavování skupin žáků. Základní myšlenka, na které je inkluze založena, je akceptace různorodosti. Akceptování různorodosti v ohledu na pohlaví, rasu, národnost, vyznání, jazykový původ, sociální zázemí, úroveň výkonu či postižení.

Pokud se zaměříme na **inkluzi**, tak Hájková, Strnadová (2010, s. 12) definují inkluzi jako pojem, který vychází z anglického pojmu inclusion znamenající česky zahrnutí, v širším pojetí inclusion znamená příslušnost. Jedná se o koncept, podle kterého by měly všechny děti navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na stupeň postižení, ale také bez ohledu na jejich rozdílnou řeč, náboženství, národnost, kulturu a dispozice.

Inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Staví všechny zainteresované před nutnost jít dál, než je zvykem, a ptát se, proč vůbec existují jevy jako vylučování některých lidí ze společnosti, předsudky a diskriminace. Inkluze si dává

za úkol vybudovat společenství (komunity) pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu. Mají na to právo a je to přece jen to, co bychom chtěli i pro sebe a své děti – moci se učit v neohrožujícím a otevřeném prostředí bez diskriminace a předsudků (Lang, Berberichová 1998, s. 29).

Inkluze předpokládá jednotnou školu pro všechny, jde tedy o přizpůsobení školy potřebám všech žáků, a to i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, o to umět společně se vzdělávat, ale hlavně žít. Tento úkol je však velice náročný a složitý vzhledem k dlouhodobé segregační tradici (Pešatová, Tomická 2007, s. 37).

Průcha (2002, s. 169) pohlíží na inkluzi jako na začleňování žáků s těžkým a hlubokým stupněm postižení do běžných tříd, alespoň na část výuky. Hlavními cíli inkluze jsou jiné přínosy pro dítě než zvládnutí vzdělávacích cílů stanovených pro běžnou žákovskou populaci.

Základní principy inkluze popisuje Lang a Berberichová (1998, s. 29). Body které jsou nezbytné pro proces inkluzivního učení a vyučování:

- učitel by neměl být jen zprostředkovatelem vědomostí, ale měl by být moderátorem aktivního učení svých žáků,
- u každého dítěte lze nalézt nějaké nadání, které by mohlo být přínosem pro ostatní, každá odlišnost obohacuje učení,
- při procesu učení je důležité pozitivní sebehodnocení a sebedůvěra dětí, je tedy dobré být v tomto směru dětem oporou,
- děti mají právo na vyučování v bezpečném a přátelském prostředí,
- respektování a spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pozitivní přístup k inkluzi, vzdělávání dětí se speciálními potřebami je prospěšné pro všechny zúčastněné,
- možnost využití různých forem podpory při inkluzivním vzdělávání.

Hájková, Strnadová (2010, s.18-38) rozdělují podpůrné opatření u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na mírné, zvýšené, intenzivní a mimořádné. Realizaci **inkluze u žáka s mírnou potřebou podpůrných opatření** představuje pro školu minimální zátěž. Žák

potřebuje pouze mírné úpravy v režimu školní výuky a také domácí přípravy. Podpůrná opatření v tomto případě zajišťuje škola, která využívá k tomuto účelu své poradenské pracovníky. S tímto způsobem podpory žáka je možné se setkat běžně, je možné vypracovat individuální vzdělávací plán, úpravu učebních materiálů, nebo změnit způsob hodnocení žáka, či používat kompenzační pomůcky při výuce. **Inkluze žáka se zvýšenou potřebou podpůrných opatření** vyžaduje podstatné změny průběhu vzdělávání, což se realizuje podle předem připraveného individuálního vzdělávacího plánu. Tyto změny se týkají úpravy ve vzdělávacích postupech v režimu školní práce, mimoškolní přípravy a plánu kontroly navržených reedukačních opatření. Vyhodnocení těchto opatření by se mělo uskutečňovat minimálně jednou za čtvrt roku v rámci školy, společně se zákonnými zástupci a poté jednou za půl roku by mělo dojít k vyhodnocení opatření v součinnosti s poradenským zařízením. **Inkluze žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření** vyžaduje výrazné úpravy průběhu vzdělávání a výraznou personální a materiální podporou. Opatření dle aktuálních potřeb žáka jsou zahrnuty do plánu kontroly navržených reedukačních potřeb žáka. Vyhodnocení tohoto plánu by se mělo uskutečňovat jednou za čtvrt roku v rámci školy ve spolupráci se žákem a jeho zákonnými zástupci a jednou za půl roku v součinnosti s poradenským zařízením. Při inkluzi žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření je třeba počítat s výraznou úpravou obsahu kurikula. Při přípravě výukové strategie je nutné zjistit jaké jsou speciální vzdělávací potřeby žáka, žákovo silné a slabé stránky, cíle naší pedagogické intervence, potřebné úpravy výukových materiálů a prostředí, v neposlední řadě také, kdo z odborníků se bude podílet na optimalizaci vzdělávacího procesu.

Tak jak byla institucionalizace dlouhodobým procesem, podobně dlouhodobým procesem je zákonitě i inkluze. Pokud jde o celkový trend, perspektivy i současnou situaci, podmínkou úspěchu tu musí být obecný konsensus – akceptování filosofie inkluzivní edukace v teorii i praxi (Lechta 2010, s. 34).

Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či dokonce inkluze je velice složitý proces. Ke zdárnému zvládnutí integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by bylo vhodné, či je dokonce nutností, zřízení postů speciálního pedagoga na škole a také školského sociálního pracovníka, který by mohl výrazně přispět k přípravě žáků třídy k pozitivnímu přijetí integrovaného žáka, pomoci mu se začleněním a osvojením si nového prostředí. Speciální pedagog, který je zaměstnancem školy, zná prostředí a klima školy, může tedy

vhodně působit na žáka a může být oporou pedagogů při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Empirická část

4. Cíl empirické části a stanovení předpokladů

Stanovený cíl empirické části je zhodnotit možnosti spolupráce speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků při řešení výchovně-vzdělávacích potřeb žáků. Tento cíl měl být dosažen pomocí kvantitativního výzkumu. Jako výzkumná metoda pomocí níž měl být cíl realizován byl zvolen dotazník. Interpretace dat byla realizována pomocí frekvenčních tabulek a procentuálních hodnot. Pomocí dat získaných dotazníkovým šetřením měly být vyvráceny nebo potvrzeny stanovené předpoklady:

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, že většina respondentů považuje jako hlavní překážku v zavedení pozice školského sociálního pracovníka nedostatek financí na mzdy.

Předpoklad č. 2: Předpokládáme, že většina respondentů deklaruje potřebu zřízení pozice školského sociálního pracovníka.

Předpoklad č. 3: Předpokládáme, že většina respondentů nezná kompetence školského sociálního pracovníka.

5. Metodika výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjištění názoru pedagogických pracovníků na možné zavedení pozice školského sociálního pracovníka. Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření, které bylo součástí většího výzkumu. Tento výzkum byl garantován Katedrou sociálních studií a speciální pedagogiky Technické university v Liberci. Výzkumu se zúčastnilo 8 studentů speciální pedagogiky a 8 studentů sociální práce. Každý ze zúčastněných měl za úkol odevzdat nejméně 50 vyplněných dotazníků, výsledek byl tedy dost rozsáhlý průzkum, který čítal nejméně 800 vyplněných dotazníků. Tento výzkum měl tedy dostatečnou vypovídací hodnotu. Výzkum probíhal hlavně v Ústeckém a v Libereckém kraji.

Součástí výzkumu bylo nejprve zmapování terénu, které bylo založeno na zjištění kolik pedagogických pracovníků pracuje ve školách a školských poradenských zařízeních v již zmíněných krajích. Každý účastník výzkumu tedy měl přiřazeno území, které je potřeba zmapovat. Toto mapování spočívalo v získávání informací výhradně z webových stránek škol a školských poradenských zařízeních, přičemž byl často problém s nevhodným řešením webových stránek, kdy často nebylo možné zjistit přesné údaje. Výsledkem bylo zjištění jak velký rozsah výzkumu je reálný.

Další částí výzkumu byl předvýzkum. Předvýzkum byl realizován pomocí komentovaného dotazníku. Respondenti byli ujištěni, že data získaná z dotazníku budou zpracována anonymně a slouží pouze pro potřeby výzkumu. Celý dotazník byl komentován, jak správně dotazník vyplnit, na co se zaměřit. Každý z účastníků výzkumu měl s respondenty vyplnit dva dotazníky. Vzhledem k vysoké časové náročnosti vyplnění stávajícího dotazníku byl výsledek předvýzkumu nutnost zjednodušení dotazníku, konkretizace otázek a možností odpovědí.

Samotný výzkum formou dotazníku pak spočíval v kontaktování vedení škol a rozdání dotazníků. Dosažení minimálního počtu 50 dotazníků byl pro mnohé těžkým úkolem. Ve školách panuje spíše neochota věnovat čas dotazníkům. Úspěšné získání dotazníků bylo podmíněno spíše jistou mírou konvencí na oslovených školách. Neosobním kontaktování škol, například pomocí elektronické pošty, bylo spíše neúspěšné. Dotazníků bylo rozdáno 75 a zpět se správně vyplněných vrátilo 52.

Součástí dotazníku bylo nejprve obeznámení dotázaných s účelem výzkumu a s ujištěním anonymity. Prvních 6 otázek dotazníku je uzavřených, kdy dotázaný vybírá z určených

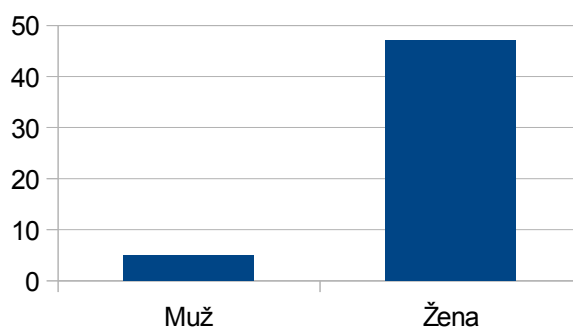
možností. Další 4 otázky jsou vyplňovány pomocí vybrání z odpovědí ano a ne. Na další 4 otázky respondenti odpovídali pomocí škály od 1 do 5, kdy 1 znamenala velmi důležité a 5 znamenala absolutně nedůležité. V další části dotazníku respondenti odpovídali na otázky týkající se jejich věku, délky praxe, vzdělání a pracovního zařazení. Tyto data slouží k efektivnějšímu popsání výzkumného vzorku. Poslední část dotazníku byl prostor pro připomínky a názory respondentů. Z celkového počtu 52 dotazníků tuto možnost využilo pouze 7 respondentů.

Dílčí dotazníkové šetření bylo vyhodnocováno každým účastníkem výzkumu, dotazníky byly poté zpracovány i elektronickou formou, pro potřeby fakulty. Kompletní výzkum byl poté vyhodnocován pracovníky Katedry sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci.

5.1 Popis zkoumaného vzorku

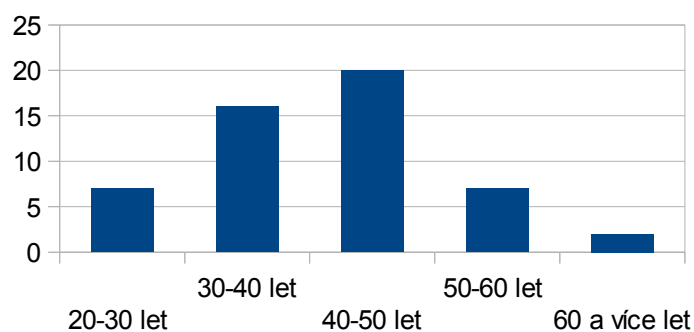
Průzkum byl prováděn na území Ústeckého kraje, tohoto průzkumu se zúčastnili pracovníci tří základních škol, jedné školy speciální a speciálně poradenského centra při speciální škole. Bylo rozdáno 75 dotazníků, vyplněných se vrátilo 55 dotazníků, z čehož musely být 3 vyřazeny z důvodu špatného vyplnění či nevyplnění některých částí dotazníku. Součástí dotazníku bylo i zjištění věku, pohlaví, délka praxe, pracovní pozice a zaměstnavatel respondentů, což přispělo k dostatečnému zmapování zkoumaného vzorku. Dotazníkové šetření probíhalo na území Ústeckého kraje.

Z pohledu pohlaví respondentů se výzkumný vzorek skládal převážně z žen. Pouze necelých 10 % dotázaných byli muži. Tento výsledek je jasným odrazem situace v českém školství, ve kterém výrazně převyšují počty žen nad počty mužů zaměstnaných ve školství.



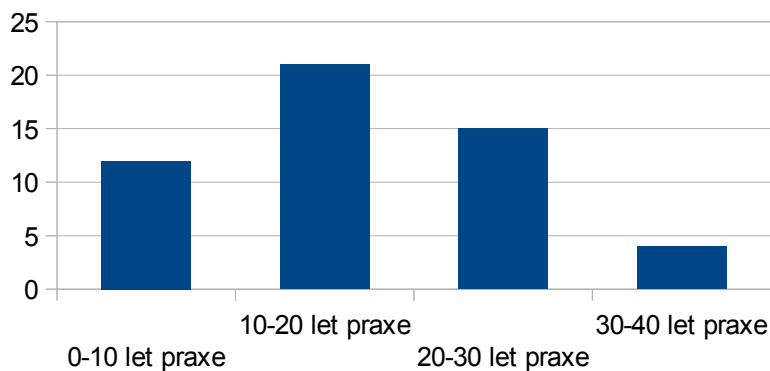
Graf 1: Složení výzkumného vzorku dle pohlaví respondentů

Složení výzkumného vzorku podle věku dotázaných je značně různorodé, od věku 23 let až k 62 letům respondenta. Nejvíce zastoupená je skupina dotázaných ve věkovém rozmezí 40–50 let, další nejvíce zastoupenou skupinou jsou dotázaní ve věkovém rozmezí 30–40 let, nejméně zastoupená je skupina dotázaných ve věku 60 let a více. Další položka v dotazníku byla délka praxe respondentů.



Graf 2: Složení výzkumného vzorku podle věku respondentů

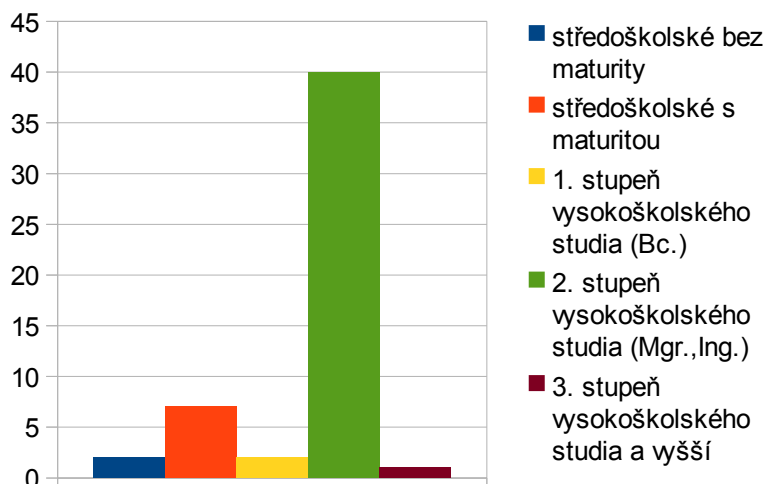
Stejně jako u již zmiňovaného věku respondentů, tak i u délky praxe respondentů je škála velice různorodá. Od úplných začátečníků v oboru, kteří udali 1 rok praxe až po pracovníky s dlouholetou praxí, kteří udali 40 let praxe v oboru. Výpovědní hodnota dotazníkového šetření se touto skutečností zvyšuje, protože předkládá průřez pedagogických pracovníků ve školství a nezaměřuje se pouze na jednu věkovou skupinu.



Graf 3: Složení výzkumného vzorku podle délky praxe respondentů

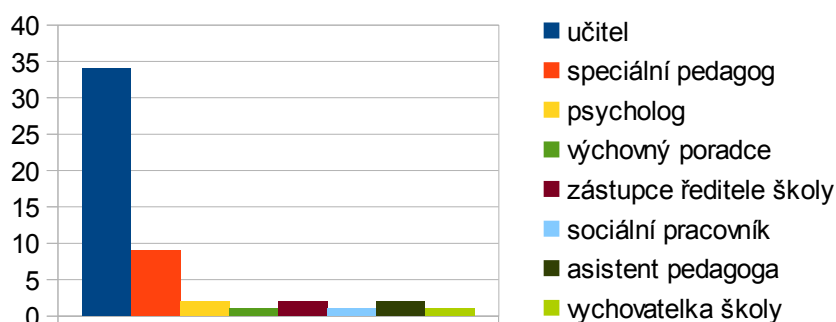
Mezi další zkoumané položky patřilo nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (graf č. 4). Vzhledem k české legislativě by se dalo předpokládat, že velká většina dotázaných bude uvádět vysokoškolské vzdělání. Vyhodnocení dotazníků dopadlo dle předpokladu, největší podíl byl v zastoupení vysokoškolského vzdělání a to vysokoškolského vzdělání 1. stupně

(Bc.), 2. stupně (Mgr., Ing.), ale i vysokoškolské vzdělání 3. stupně. Ovšem dotázaní udávali i středoškolské vzdělání s maturitou, a dokonce středoškolské vzdělání bez maturity, což by se dalo hodnotit jako chyba ve vyplňování dotazníku.



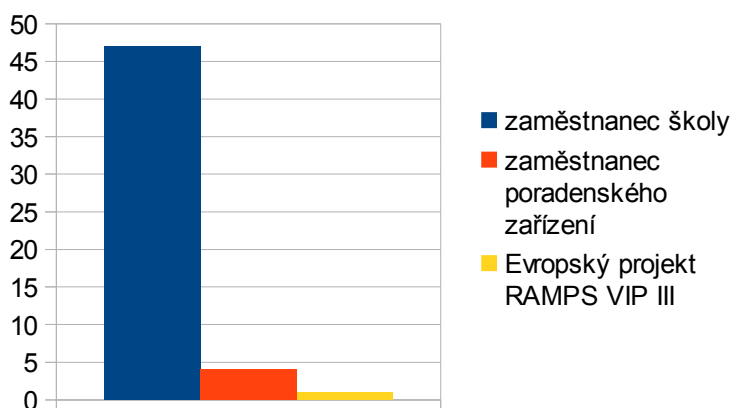
Graf 4: Složení výzkumného vzorku podle dosaženého vzdělání respondentů

V oblasti profese dotázaných jednoznačně převyšovala profese učitele, na druhém místě v počtu dotázaných byl speciální pedagog. Což se odvíjí od faktu, že součástí obeslaných organizací bylo i Speciálně-pedagogické centrum. Na základních školách je speciální pedagog stále ještě spíše výjimkou. Další profese jako například školní psycholog, asistent pedagoga, nebo výchovný poradce dosáhli vyrovnaných hodnot.



Graf 5: Složení výzkumného vzorku podle profese respondentů

Poslední zkoumanou položkou bylo zjištění zaměstnavatele dotázaných. Největší podíl zastupovali zaměstnanci školy, což je logický závěr v souladu s udanými předchozími hodnotami, kdy největší počet profesí byli učitelé. Dále pak byli součástí výzkumného vzorku zaměstnanci poradenského zařízení a v jednom případě dotázaný zvolil jiného zaměstnavatele a současně ho i uvedl, byl jím Evropský projekt RAMPS - VIP III. V rámci tohoto projektu se navyšovali počty speciálních pedagogů a psychologů na školách.



Graf 6: Složení výzkumného vzorku podle zaměstnavatele respondentů

5.2 Získaná data a jejich interpretace

Odpovědi na otázku č. 1: Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

učitel	speciální pedagog	psycholog	sociální pracovník	N
2	7	4	39	52

Tabulka 1

Dotazovaní se vyjádřili velkou většinou, a to 39 dotazovaných z celkového počtu dotazovaných 52, že by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů sociální pracovník. Pouze dva dotazovaní uvedli, že by rodinné prostředí měl posuzovat učitel. Z čehož vyplývá, že by v této oblasti byla dle dotazovaných vhodná intervence sociálního pracovníka.

Odpovědi na otázku č. 2: Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole?

učitel	speciální pedagog	psycholog	sociální pracovník	N
9	20	13	10	52

Tabulka 2

Ze získaných odpovědí je zřejmé, že dle dotazovaných by měl organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů zejména speciální pedagog, další uvedení pracovníci získali téměř vyrovnané hodnoty. Dalo by se tedy předpokládat, že na preventivních akcích na škole by měli participovat všichni zmínění pracovníci, přičemž ale hlavní činitel by měl být speciální pedagog.

Odpovědi na otázku č. 3: Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi?

učitel	speciální pedagog	psycholog	sociální pracovník	N
13	12	6	21	52

Tabulka 3

Jako hlavní pracovník, který by měl spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi, byl mezi dotazovanými určen sociální pracovník. Dále pak učitel a speciální pedagog získali téměř stejné hodnoty. Nejméně dotazovaných určilo psychologa, přičemž je zřejmé, že i psycholog nutně musí často spolupracovat s rodinou žáka, ale i například s orgány sociální péče, pokud se v rodině žáka vyskytnou potíže.

Odpovědi na otázku č. 4: Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže?

učitel	speciální pedagog	psycholog	sociální pracovník	N
1	6	3	42	52

Tabulka 4

Jako hlavního pracovníka, který by měl zabezpečovat poradenství o systému sociálního zabezpečení a sociálně právní ochraně dětí a mládeže byl v šetření označen sociální pracovník, který byl označen 42 dotázanými z celkového počtu 52 dotázaných. Tyto výsledky pravděpodobně vyplývají z faktu, že sociální pracovník by měl nejvíce vědět o problematice sociálního zabezpečení či o funkci sociálně právní ochraně dětí a mládeže. Naopak pouze jeden dotázaný označil učitele jako pracovníka, který by se měl zabývat touto činností.

Odpovědi na otázku č. 5: Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?

učitel	speciální pedagog	psycholog	sociální pracovník	N
6	11	32	1	51

Tabulka 5

V této otázce byl zvolen velkou většinou psycholog, jako pracovník, který by měl pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým nebo poruchovým chováním při zapojování do skupiny vrstevníků. Oproti tomu by se touto problematikou neměl zabývat sociální pracovník, kterého označil pouze jeden z dotázaných. Relativně velké množství dotázaných určilo jako pracovníka, který by se měl touto problematikou zabývat, speciálního pedagoga. Toto stanovisko logicky vyplývá z předpokládané znalosti speciálního pedagoga poruch chování či problémového chování. Jeden z dotazovaných neoznačil jen jednu možnost, ale napsal, že by na této problematice měl spolupracovat speciální pedagog, psycholog a pracovník sociální péče. Což by mohlo být označeno za neregulérně vyplněnou odpověď, ale na stranu druhou je to velice srozumitelná reakce, spolupráce těchto pracovníků by mohla vést k dobrým výsledkům.

Odpovědi na otázku č. 6: Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?

učitel	speciální pedagog	psycholog	sociální pracovník	N
44	2	1	5	52

Tabulka 6

Učitel byl označen velkou většinou jako pracovník, který by měl propagovat školu a přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti. Tento výsledek pravděpodobně vychází z celkového povědomí veřejnosti, veřejnost vnímá hlavně učitele jako zaměstnance školy a předpokládá také od něj určité chování, vystupování a propagaci školy.

Odpovědi na otázku č. 7: Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci?

		ano	ne
1	vývojové poruchy	18	34
2	neurotické problémy	18	34
3	poruchy učení	19	33
4	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	41	11
5	problémy s učením vyplývající ze soc. znevýhodněného prostředí rodiny žáka	44	8
6	nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	46	6
7	poruchy chování	27	25
8	problémové chování žáků ve vztahu k autoritám	30	22
9	spory mezi žáky	34	18
10	šikana, kyberšikana	27	25
11	vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	27	25

Tabulka 7

Na otázku zda dotazovaní považují za žádoucí, aby se na řešení vypsanych problémů podíleli i sociální pracovníci se vyjádřili, že nepovažují za žádoucí, aby se sociální pracovníci podíleli na řešení problémů spojených s vývojovými poruchami, neurotickými problémy a poruchami učení. Nevyhraněný názor měli dotazovaní na řešení šikany, kyberšikany a vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole a poruch chování. Dotazovaní se k těmto problémům vyjádřili polovina pro a druhá polovina proti podílení se sociálního pracovníka při řešení těchto problémů. Jednoznačně se dotazovaní vyjádřili pro to, že je žádoucí, aby se sociální pracovníci podíleli na řešení problémů s učením vyplývajících z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka, problémů s učením vyplývajících se sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka a řešení nepravidelné docházky do školy, opakovaných opožděných příchodů a záškoláctví.

Odpovědi na otázku č. 8: Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků?

		ano	ne
1	včasná diagnostika ohrožení žáka	38	14
2	vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	47	5
3	krizová intervence	42	10
4	nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	40	12
5	sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci	47	5
6	sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičů a žákům	48	4
7	vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených rodin	41	11
8	práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	43	9
9	školská a rodinná mediace	36	16
10	spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	46	6
11	podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole	43	9
12	získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	37	15
13	komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	36	16

Tabulka 8

V otázce č. 8 u všech zmíněných oblastí, které by přispěly ke zlepšení školní úspěšnosti žáka. Tyto oblasti se týkají poskytování poradenství, práce s rodinou žáka, sociálního poradenství, školské a rodinné mediace a další. Jsou to spíše okrajové činnosti, na které

mnohdy učitelé nemají dostatek času, tyto činnosti však často představují důležitý krok ke zlepšení prospěchu žáka.

Odpovědi na otázku č. 9: S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní sociální pracovník:

		ano	ne	N
1	s žáky	41	11	52
2	s rodiči	48	4	52
3	s učiteli	47	5	52
4	se speciálními pedagogy	43	9	52
5	s asistenty učitelů	43	9	52
6	s psychology	39	13	52
7	se sociálními pracovníky	48	4	52
8	s odděleními sociálně právní ochrany	47	5	52
9	se soudy	44	8	52
10	s policií	43	9	52
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace	37	15	52
12	s církvemi	25	27	52

Tabulka 9

V otázce č. 9 deklarovali dotázaní práci sociálního pracovníka se všemi zmíněnými skupinami nadpoloviční většinou, pouze u spolupráce s církvemi dotazovaní neodpověděli jednoznačně. Což pravděpodobně vyplývá z faktu, že jen malé procento žáků jsou vyznavači nějaké církve, a není tak nutné s církvemi spolupracovat. Nejvíce dotázaných deklarovalo práci sociálního pracovníka s rodiči, učiteli, se sociálními pracovníky a s oddělením sociálně právní ochrany. Nejvíce dotazovaní deklarovali spolupráci s oddělením sociálně právní ochrany a se sociálními pracovníky, vycházeli pravděpodobně z faktu, že tyto skupiny by byli školskému sociálnímu pracovníkovi nejbližší a současně by tato spolupráce byla odlehčující pro ostatní pracovníky školy.

Odpovědi na otázku č. 10: S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:

		ano	ne
1	s žáky	49	3
2	s rodiči	46	6
3	s učiteli	45	7
4	se speciálními pedagogy	46	6
5	s asistenty učitelů	45	7
6	s psychology	42	10
7	se sociálními pracovníky	45	7
8	s oddělením sociálně právní ochrany	31	21
9	se soudy	19	33
10	s policií	23	29
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	26	26
12	s církvemi	21	31

Tabulka 10

Na otázku s kterými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog dotázaní odpověděli nadpoloviční většinou kladně na spolupráci s rodiči, se žáky, s učiteli, se speciálními pedagogy, s asistenty učitelů, s psychology, se sociálními pracovníky, s odděleními sociálně právní ochrany. Naopak byli proti práci se soudy, s policií a s církvemi. Dotazovaní správně deklarovali spolupráci s těmi skupinami, které úzce souvisí se žáky a jejich školní úspěšností. Spolupráci se soudy a policií dotazovaní přikládali spíše školskému sociálnímu pracovníkovi, který by měl mít v těchto oblastech větší zkušenosti.

Další skupina otázek se zabývá argumenty pro zavedení pozice školského sociálního pracovníka, podmínkami pro zavedení této funkce, překážkami v zavedení funkce školského sociálního pracovníka. Dotázaní se ke každé položce měli vyjádřit pomocí škály od 1 do 5, kdy 1 znamenala velmi důležité a 5 absolutně nedůležité.

Odpovědi na otázku č. 11: Prosím přečtete si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jak důležité je považujete? Při hodnocení byly použity známky 1-5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

		1	2	3	4	5
1	zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	8	12	14	6	12
2	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	12	14	17	3	6
3	zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	8	12	20	5	7
4	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	13	20	16	1	2
5	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	6	19	24	2	1
6	prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	16	14	12	7	3
7	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	10	16	20	3	3
8	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoj dětí a mládeže konzumním životním stylem	9	19	16	3	5
9	přetíženost učitelů	13	8	23	4	4
10	nedostatek asistentů učitelů	16	9	18	4	5
11	nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	15	16	14	3	4
12	nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách	8	15	25	1	3
13	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	15	13	20	3	1

Tabulka 11

Tato otázka se zabývala argumenty, které by vypovídali o potřebě zavedení funkce školského sociálního pracovníka. Dotazovaní považovali za důležitý argument pro zavedení této funkce zvyšující se podíl žáků s poruchami chování, zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách, nedostatek školních psychologů, a také rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany. Zároveň dost velké hodnoty byli udávány v oddíle 3, což vlastně znamená, že dotázaní nevěděli a zvolili střed, celkově oddíl 3 zvolilo 33 % dotázaných. Což

vypovídá o tom, že není dostatečné povědomí v českém školském systému o funkci školského sociálního pracovníka, neexistuje legislativní rámec této profese.

Odpovědi na otázku č. 12: Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustanovená pracovní pozice školských sociálních pracovníků?

		1	2	3	4	5
1	je potřeba změna legislativy	20	15	11	3	3
2	je potřeba alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků	30	13	4	1	4
3	je potřebné připravit školy a poradenské zařízení na zavedení nové profese	15	20	13	2	2
4	je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce	20	14	11	5	2
5	je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR	10	14	19	4	5
6	je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí	16	18	14	2	2

Tabulka 12

V otázce týkající podmínek, které by museli být splněny, aby se mohla funkce školského sociálního pracovníka zavést bylo jednoznačně stanoveno, že nejdůležitější podmínka je alokace finančních prostředků na zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků. Jako další důležitá podmínka byla označena změna legislativy a také vytvoření podmínek pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce. I další uvedené podmínky dotázaní považovali spíše jako důležité. Což dokazuje, že v České republice zatím nejsou splněny podmínky pro zavedení funkce školského sociálního pracovníka, a zavedení této funkce by vyžadovalo spoustu příprav a změn.

Odpovědi na otázku č. 13: Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školských sociálních pracovníků:

		1	2	3	4	5
1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi	15	6	24	2	5
2	Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	15	10	20	2	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	13	15	15	3	6
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků	10	15	18	5	4
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	35	6	7	1	3

Tabulka 13

Z překážek, které brání k ustanovení pozice školského sociálního pracovníka dotázaní uvedli jako největší překážku nedostatek finančních prostředků na mzdy. V čemž se odráží stav českého školství, kde finanční prostředky chybí. Jako důležitou překážku uvedli také nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků pro tuto pozici.

Odpovědi na otázku č. 14: Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školských sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí:

		1	2	3	4	5
1	Obava z konkurence	2	6	19	9	16
2	Nedostatečná informovanost o sociální práci	6	13	24	5	4
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	12	17	16	3	3
4	Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	12	15	20	4	1
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	32	8	8	0	4
6	Jiné, doplňte	1	0	0	0	0

Tabulka 14

Jako největší překážku v zavedení pozice školského sociálního pracovníka na úrovni odborných zaměstnanců škol uvedli dotázaní taktéž nedostatek finančních prostředků

na mzdy a dále pak nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků, naopak neuvádí jako překážku obavu z konkurence.

V poslední části dotazníku měli dotazovaní prostor pro jejich názor, připomínky, náměty. Z celkového počtu 52 vyplněných dotazníků tuto možnost využilo pouze 7 dotázaných. Tyto názory by mohli sloužit jako dokreslení obrazu o pohledu pedagogických pracovníků na zavedení funkce školského sociálního pracovníka. Respondenti, kteří se vyjádřili v dotazníku v této části, se vyjadřovali k zavedení pozice školského sociálního pracovníka. Zdůrazňovali obtížnost zavedení této pozice z důvodu nedostatku finančních prostředků, nedostatku kvalifikovaných odborníků a spíše přikládali důležitost speciálním pedagogům či psychologům na školách. Někteří dotázaní spíše komentovali zpracování dotazníku. Vyčítali nesrozumitelnost některých otázek, nejasnost otázek či označili některé otázky za zavádějící.

Dle těchto sdělených názorů vyplývá spíše, že zavedení funkce školského sociálního pracovníka není nutná a byla by i dosti složitá. Ovšem v této sekci dotazníku odpovědělo jen malé množství dotázaných, pouhých 13 % dotázaných z celkového počtu 52 dotazníků.

6. Ověření stanovených předpokladů

Předpoklad č. 1: Předpokládáme, že většina respondentů považuje jako hlavní překážku v zavedení pozice školského sociálního pracovníka nedostatek financí na mzdy.

Ověření předpokladu: v dotazníkovém šetření se tento předpoklad ověřoval otázkami 12, 13, 14.

Otázka č. 12 zjišťovala podmínky, které by musely být splněny, aby mohla být ustanovená pracovní pozice školního sociálního pracovníka. Na tuto otázku označilo 56 % dotázaných za velmi důležité alokovat finanční prostředky pro zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků.

Otázkou č. 13 byly zjišťovány překážky, které brání ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. 67 % dotázaných, z celkového počtu 52 dotázaných, označilo za velmi důležitou překážku nedostatek finančních prostředků na mzdy.

I otázka č. 14 ověřovala překážky, které brání v ustanovení pozice školních sociálních pracovníků, ale tentokrát na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně právní ochrany dětí. V hodnotící škále zvolilo 62 % dotázaných hodnotu 1 (velmi důležité) u položky nedostatek finančních prostředků na mzdy.

Odpovědi respondentů u všech těchto otázek nadpoloviční většinou potvrzují námi určený předpoklad.

Závěr: Předpoklad č. 1 verifikujeme.

Předpoklad č. 2: Předpokládáme, že většina respondentů deklaruje potřebu zřízení pozice školského sociálního pracovníka.

Ověření předpokladu: v dotazníkovém šetření ověřovaly tento předpoklad otázky 7, 8 a 11.

Otázka č. 7 zjišťovala zda dotázaní považují za žádoucí, aby se podíleli na řešení zmíněných problémů i školní sociální pracovníci. U osmi z 11 předložených problémů dotázaní považovali za žádoucí, aby byly řešeny ve spolupráci se školními sociálními pracovníky. Tyto položky se týkaly sociálního zázemí žáků, poruch chování, různých forem šikany a sociálního klimatu ve třídách. Pouze u položek jako byly vývojové poruchy, neurotické problémy

a poruchy učení dotázaní nepovažovali za žádoucí, aby se na jejich řešení podíleli i školní sociální pracovníci.

Otázka č. 8 zjišťovala zda by přispěly ke zvýšení úspěšnosti žáků některé ze zmíněných činností školních sociálních pracovníků. U všech 13 položek dotázaní nadpoloviční většinou deklarovali, že by ke zlepšení školní úspěšnosti napomohly zmíněné činnosti školních sociálních pracovníků. Tyto činnosti se týkali diagnostiky ohrožení žáka, krizové intervence, sociálního poradenství, školskou a rodinnou mediací a spoluprací s různými institucemi.

Další otázkou č. 11 bylo zjišťováno za jak důležité respondenti považují argumenty ve prospěch ustanovení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Pokud bychom sečetli položky u známek 1 a 2, tak by u 8 argumentů z celkového počtu 14 dotázaní deklarovali nadpoloviční většinou prospěšnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka. Prospěšnost zavedení této pozice dotázaní neoznačili hlavně u argumentů, které se týkaly zvyšujícího se podílu žáků s poruchami učení a zvyšujícího se podílu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Závěr: předpoklad č. 2 verifikujeme

Předpoklad č. 3: Předpokládáme, že většina respondentů nezná kompetence školského sociálního pracovníka.

Ověření předpokladu: tento předpoklad ověřuje pomocí otázek 1, 2, 3, 4.

Otázka č. 1 zjišťovala kdo by měl dle respondentů zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů. Na tuto otázku označilo 75 % dotázaných sociálního pracovníka. Tento výběr korespondoval s informacemi zmíněnými v teoretické části bakalářské práce.

Na otázku č. 2, která se týkala organizace preventivních aktivit zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů. 38 % dotázaných přiřadila tuto činnost speciálnímu pedagogovi, i když i tato činnost je v kompetenci školského sociálního pracovníka (viz. teoretická část).

Spolupráci s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi dotázaní přiřadili zejména sociálnímu pracovníkovi, tuto možnost zvolilo 40 % dotázaných. Což koresponduje s kompetencí školského sociálního pracovníka.

Otázka č. 4 se týká zabezpečení poradenství o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže. Zabezpečení tohoto poradenství přiřadilo 81 % sociálnímu

pracovníkovi, což opět správně odpovídá kompetenci školského sociálního pracovníka. Pouze u jedné z otázek dotázaní určili kompetence školského sociálního pracovníka jinak než bylo uvedeno v teoretické části.

Závěr: předpoklad č. 3 falzifikujeme

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na kompetence školního sociálního pracovníka. Tato pozice není v naší republice ustanovena, výzkum měl tedy zjistit názor ostatních pedagogických pracovníků na školách, zda by zavedení této pozice usnadnilo práci s rizikovými skupinami. Tento výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Byly zjišťovány jaké kompetence, dle dotázaných, by měl školní sociální pracovník mít, s kterými cílovými skupinami by měl pracovat, s kým by měl spolupracovat, co brání v zavedení této pracovní pozice a co hovoří v prospěch zavedení této pozice. Vyhodnocení získaných dat potvrdilo kladný přístup pedagogických pracovníků ke zřízení pozice školských sociálních pracovníků. Za největší překážky v zavedení této pozice byl označen nedostatek finančních prostředků na mzdy školských sociálních pracovníků, ale také nedostatek kvalifikovaných odborníků pro výkon této profese. Dále také byla dotazníkovým šetřením deklarována možná spolupráce hlavně se školním speciálním pedagogem, u obou profesí byly určeny stejné cílové skupiny. Nutno podotknout, že tímto průzkumem není možné detailně vystihnout všechny aspekty zavedení této pozice.

Teoretická část se zabývala zejména kompetencemi speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, školského sociálního pracovníka, speciálními vzdělávacími potřebami, ale také integrací a inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Analýzou dostupných pramenů bylo možné lépe nahlédnout do problematiky integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zavedení pozice školního sociálního pracovníka by v mnohém ostatním pedagogickým pracovníkům ulehčilo práci. Učitelé by se mohli více věnovat výuce žáků, speciální pedagogové by se věnovali speciálním vzdělávacím potřebám žáka, přípravou integračních vzdělávacích plánů, spoluprací s učiteli a školní sociální pracovník by se mohl zaměřit na sociální klima ve škole či třídě, na spolupráci s rodiči žáků, sociálními odbory, ale také organizováním preventivních programů. Pro ustanovení této pozice by bylo nutné učinit mnoho změn. Nejdůležitější by měla být změna legislativy a vyčlenění finančních prostředků. Přínosem bakalářské práce bylo získání nových informací zejména v oblasti sociální práce a speciální pedagogiky.

Navrhovaná opatření

Základním opatřením, které by mělo být splněno, je změna legislativy v oblasti sociálních služeb tak, aby školní sociální pracovník byl v České republice platnou profesí. Měly by být přesně stanovené kompetence a náplň práce školního sociálního pracovníka v našich podmínkách. Pro snadnější prosazení této profese by bylo nutné provádět v tomto směru ještě další výzkumy, které by prokázaly potřebu zavedení této profese do českého školství. V souvislosti s legislativní oporou této pozice by následně bylo nutné vytvořit studijní programy, které by na tuto profesi připravovali studenty tak, aby vznikl dostatečný počet kvalifikovaných odborníků pro praxi.

V souvislosti se studiem školské sociální práce, ale také osvěty ostatních pedagogických pracovníků na školách by bylo vhodné organizovat školicí akce, či konference na toto téma. Velkým přínosem by mohla být mezinárodní účast, která by mohla přednést příklady práce školního sociálního pracovníka přímo z osvědčené praxe. Školní sociální pracovník je ve světě osvědčená pracovní pozice. V rámci osvěty a studia tohoto oboru by bylo také vhodné přeložení již existujících cizojazyčných zdrojů. V naší zemi literatura, která by se týkala výlučně školské sociální práce, neexistuje.

Dalším nedílným aspektem, který brání, dle odpovědí respondentů v zavedení této pozice, je nedostatek finančních prostředků na mzdy školních sociálních pracovníků. Tato překážka by se dala do jisté míry překonat vytvářením projektů, které by mohly být financovány z fondů Evropské unie. Toto řešení ovšem není východiskem dlouhodobým, protože projekty garantované Evropskou unií bývají časově omezené. A pokud pomine financování z fondů Evropské unie, velice pravděpodobně bude těžké obstarat finance na další fungování této pracovní pozice. Samozřejmě by muselo být vymezení finančních prostředků na mzdy a zřízení této pracovní pozice od Ministerstva práce a sociálních věcí.

Toto jsou opatření, která by bylo možné splnit až během několika let. V současné době je možné zlepšit mezioborovou spolupráci mezi školskými pracovníky a sociálními pracovníky. A větší zapojení sociálních pracovníků do chodu škol, například v organizování preventivních akcí škol, větší spolupráci pedagogů a sociálních pracovníků při řešení problémových situací žáků, či problémových situací vzniklých na školách.

Seznam použitých zdrojů

- FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- HADJMOUSSOVÁ, Zuzana, 2002. *Úvod do speciálního poradenství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-659-8.
- HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ, Iva, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-7367-383-3.
- HLADÍLEK, Miroslav, 2002. *K obecným základům pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-585-0.
- JŮVA, Vladimír et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 1997. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-206-8.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- LECHTA, Viktor (ed), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1.vyd. Praha: portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEVICKÁ, Jana, 2008. *Školská sociální práce: Zborník z konference s medzinárodnou účasťou*. Trnava: FZ a SP TU. ISBN 978-80-8082-246-0.
- LOUKOTOVÁ, Vladimíra, KROPÁČOVÁ, Jitka, 2008. Význam školní sociální práce pro rodinu imigrantů. In LEVICKÁ, Jana, 2008. *Školská sociální práce: Zborník z konference s medzinárodnou účasťou*. Trnava: FZ a SP TU. s. 78-86. ISBN 978-80-8082-246-0.
- MATOUŠEK, Oldřich a kol., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-548-2.
- MŠMT, 2011. *Zápis z odborné diskuze k projektovému záměru Ipn VIP III. – Rozvoj a metodická podpora školních a školských poradenských služeb*. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/vystup-z-odborne-diskuse-ipn-rozvoj-a-metodicka-podpora?highlightWords=projekt+VIP+RAMPS>
- MUHLPACHR, Pavel, 2004. Fenomén integrace v kontextu koncepce vzdělávání světa. In VÍTKOVÁ, Marie, 2004. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. 2.vydání. Brno: MSD. s.5-9. ISBN 80-86633-22-5.

NOVOSAD, Ibor, 2000. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-197-5.

PEŠATOVÁ, Ilona, TOMICKÁ, Václava, 2007. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-268-5.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071786314.

SLOWIK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, Iva, 2005. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT. ISBN 80-7080-573-0.

Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Příloha

Dotazník „Školní sociální pracovník v ČR“

Jsem studentka Katedry sociálních studií a speciální pedagogiky Technické univerzity v Liberci a podílím se na výzkumu podmínek ustavení možné budoucí pracovní pozice školního sociálního pracovníka v České republice. Zjišťujeme názory učitelů, speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků na tuto pracovní pozici. Obracíme se na Vás s prosbou o spolupráci.

Výzkum je anonymní a údaje, které nám poskytnete, budou použity jen pro účely statistického zpracování v rámci našeho výzkumu.

Děkuji za spolupráci.

Marie Gerlová

1. Kdo by měl zejména posuzovat rodinné prostředí žáků v případě problémů?

Zvolte jednu možnost.

- 1.1 učitel
- 1.2 speciální pedagog
- 1.3 psycholog
- 1.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany, školy)

2. Kdo by měl zejména organizovat preventivní aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů ve škole? Zvolte jednu možnost.

- 2.1 učitel
- 2.2 speciální pedagog
- 2.3 psycholog
- 2.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

3. Kdo by měl zejména spolupracovat s rodinou žáka, orgány sociální péče a jinými institucemi a organizacemi? Zvolte jednu možnost.

- 3.1 učitel
- 3.2 speciální pedagog
- 3.3 psycholog
- 3.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

4. Kdo by měl zejména zabezpečovat poradenství žákům, rodičům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy o systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí a mládeže? Zvolte jednu možnost.

- 4.1 učitel
- 4.2 speciální pedagog
- 4.3 psycholog
- 4.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

5. **Kdo by měl zejména pomáhat žákům s emočními problémy, problémovým a poruchovým chováním v zapojení do vrstevnické skupiny?** *Zvolte jednu možnost.*

5.1 učitel

5.2 speciální pedagog

5.3 psycholog

5.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

6. **Kdo by měl zejména propagovat školu, přispívat k jejímu pozitivnímu obrazu na veřejnosti?** *Zvolte jednu možnost.*

6.1 učitel

6.2 speciální pedagog

6.3 psycholog

6.4 sociální pracovník (např. obce, odd. sociálně-právní ochrany)

7. **Považujete za žádoucí, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci?** *Označte ano/žádoucí anebo ne/nežádoucí.*

1	vývojové poruchy	Ano	Ne
2	neurotické problémy	Ano	Ne
3	poruchy učení	Ano	Ne
4	problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí žáka	Ano	Ne
5	problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka	Ano	Ne
6	nepravidelná docházka do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví	Ano	Ne
7	poruchy chování	Ano	Ne
8	problémové chování žáků ve vztahu k autoritám	Ano	Ne
9	spory mezi žáky	Ano	Ne
10	šikana, kyberšikana	Ano	Ne
11	vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole	Ano	Ne

8. Přispěly by ke zvýšení školské úspěšnosti žáků následující činnosti školních sociálních pracovníků? Označte ano/přispěli by anebo ne/nepřispěli by.

1	včasná diagnostika ohrožení žáka	Ano	Ne
2	vyhledávací činnost s cílem vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi	Ano	Ne
3	krizová intervence	Ano	Ne
4	nápravná činnost, která představuje souhrn postupů na dosažení pozitivní změny v konání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi	Ano	Ne
5	sociální poradenství zaměřené na zjištění rozsahu a charakteru hmotné nebo sociální nouze, na zjištění příčin jejího vzniku, na poskytnutí informací o možnostech řešení a na usměrnění rodičů při volbě a uplatňování forem sociální pomoci	Ano	Ne
6	sociální poradenství s cílem doporučit poskytnutí odborných poradenských služeb specializovanými institucemi rodičům a žákům	Ano	Ne
7	vytváření rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky ze sociálně vyloučených skupin	Ano	Ne
8	práce s rodiči žáků metodami sociální práce v kombinaci s metodami edukace dospělých	Ano	Ne
9	školská a rodinná mediace	Ano	Ne
10	spolupráce s vybranými institucemi při řešení individuálních případů	Ano	Ne
11	podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole	Ano	Ne
12	získávání zdrojů například projektovou činností či medializací	Ano	Ne
13	komunikace s médii a jinými organizacemi v oblasti sociálních služeb s pověřením zřizovatele	Ano	Ne

9. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní sociální pracovník:

1	s žáky	Ano	Ne
2	s rodiči	Ano	Ne
3	s učiteli	Ano	Ne
4	se speciálními pedagogy	Ano	Ne
5	s asistenty učitelů	Ano	Ne
6	s psychology	Ano	Ne
7	se sociálními pracovníky	Ano	Ne
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	Ano	Ne
9	se soudy	Ano	Ne
10	s policií	Ano	Ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	Ano	Ne
12	s církvemi	Ano	Ne

10. S kterými cílovými skupinami by měl pracovat školní speciální pedagog:

1	s žáky	Ano	Ne
2	s rodiči	Ano	Ne
3	s učiteli	Ano	Ne
4	se speciálními pedagogy	Ano	Ne
5	s asistenty učitelů	Ano	Ne
6	s psychology	Ano	Ne
7	se sociálními pracovníky	Ano	Ne
8	s odděleními sociálněprávní ochrany	Ano	Ne
9	se soudy	Ano	Ne
10	s policií	Ano	Ne
11	s organizacemi občanské společnosti: občanská sdružení, neziskové organizace...	Ano	Ne
12	s církvemi	Ano	Ne

11. Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jaké důležité je považujete?

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	zvyšující se podíl žáků s poruchami učení	1	2	3	4	5
2	zvyšující se podíl žáků s poruchami chování	1	2	3	4	5
3	zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění	1	2	3	4	5
4	zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí	1	2	3	4	5
5	zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí	1	2	3	4	5
6	prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách	1	2	3	4	5
7	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook)	1	2	3	4	5
8	zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem	1	2	3	4	5
9	přetíženost učitelů	1	2	3	4	5
10	nedostatek asistentů učitelů	1	2	3	4	5
11	nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách	1	2	3	4	5
12	nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách					
13	rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany	1	2	3	4	5
14	rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole	1	2	3	4	5

12. Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních sociálních pracovníků?

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	Je potřebná změna školské legislativy.	1	2	3	4	5
2	Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků.	1	2	3	4	5
3	Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese.	1	2	3	4	5
4	Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce.	1	2	3	4	5
5	Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR.	1	2	3	4	5
6	Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí.	1	2	3	4	5

13. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků:

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	Názor, že není potřeba zavádět další profesi	1	2	3	4	5
2	Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5

14. Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků na úrovni odborných zaměstnanců škol, školských zařízení a oddělení sociálně-právní ochrany dětí:

Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.

1	Obava z konkurence	1	2	3	4	5
2	Nedostatečná informovanost o sociální práci	1	2	3	4	5
3	Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků	1	2	3	4	5
4	Chybějící zkušenost multidisciplinární spolupráce při řešení problémů žáků	1	2	3	4	5
5	Nedostatek finančních prostředků na mzdy	1	2	3	4	5
6	Jiné, doplňte	1	2	3	4	5

Jste:

1	Muž
2	Žena

Kolik je Vám let?...

Kolik let vykonáváte praxi v oboru?...

Jaké je Vaše aktuální nejvyšší dosažené vzdělání?

1	Neukončené základní
2	Základní
3	Středoškolské bez maturity
4	Středoškolské s maturitou
5	1. stupeň vysokoškolského studia (Bc.)
6	2. stupeň vysokoškolského studia (Mgr., Ing.)
7	3. stupeň vysokoškolského studia a vyšší

Ve kterém kraji pracujete?

1	Liberecký
2	Ústecký
3	Jiný (uved'te):

Jste:

1	Učitel
2	Speciální pedagog
3	Metodik prevence
4	Psycholog
5	Výchovný poradce
6	Preventista
7	Ředitel školy
8	Zástupce ředitele školy
9	Vědoucí pracovník poradenského zařízení
10	Sociální pracovník PPP, CPS...
11	Terénní sociální pracovník
12	Sociální kurátor

Jste zaměstnancem

1	Školy
2	Poradenského zařízení
3	Oddělení sociálně právní ochrany
4	Jiné, uveďte

Prostor pro Vaše připomínky a komentáře: